سيكولوجية القيادة التربوية للمعلم
في القرن الحادي والعشرين

إعداد

الأستاذ الدكتور/ صالح حسن أحمد عبدالعزيز الداهري

جامعة اليرموك - كلية التربية

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي

الثقافة والتنمية | العدد السابع | يوليو ٢٠٠٣

سيكولوجية القيادة للمعلم في القرن الحادي والعشرين

الأستاذ الدكتور/ صالح حسن أحمد عبد العزيز الداهري

خلاصة البحث:

إن لسيكولوجية القيادة التربوية للمعلم اعتماداً على توافر الأجواء النفسية الكبيرة التي تجب أن تكون معبرة عن حياة المعلم الذي يعتبر الشمعة التي تحترق لتضيء الدرب للآخرين من المجتمع.

ويستقيم أمر أي مجتمع منظم ألا إذا تتوافر له أمران: الأمر الأول: أن تتكامل جهود أفراده فلا ينقصه مجهود في جانب من جوانب حياته وإنما يكمل جهد كل جماعة صغيرة من جماعاته وكل فرد من أفراده جهد الجماعات الأخرى. والثاني: أن كل توجه هذه الجهود المتكاملة بحيث تواجه مجتمعه مشكلات المجتمع فنشير بها نحو الحل وتدفع المجتمع نحو تحقيق أهدافه.

وتتلخص أهمية هذا البحث في التعرف على سيكولوجية القيادة التربوية للمعلم العربي خاصة في القرن الحادي والعشرين العصر المليء بالتقدم العلمي والتكنولوجي السريع المتنامي السابقة. فالذي يقرر قيادة المعلم العربي ليس مركزه في المرتبة الأولى وكل حاجة المجتمع إلى قائد يحثه على القيادة وسهولة قبوله لجهات المعلم التربوية والاجتماعية وقد أشار الباحث في هذه البحث إلى كيفية إعداد المعلم القائد وسيكولوجية ومعايير هذا الإعداد. ثم تطرق الباحث إلى مجمل أمور منها المهارات الأساسية للمعلم القائد وصفاته ودوره التربوي القيادي ودوره في قيادة المجتمع المدرسي بشكل خاص والمجتمع المحلي بشكل عام ودور المعلم في التنشئة الاجتماعية حيث التعاون الوثيق بين البيت والمدرسة وكيفية اختيار القائد التربوي الناجح وصفاته العامة والخاصة.

واعتمد الباحث في إعداد هذا البحث على خبرته الطويلة في هذا المجال وكذلك من عدد من الأدبيات الحديثة التي عبرت عن تلك الأمور بشكل واضح وصريح. وتناول البحث عدة أمور ومؤشرات تفيد القارئ وتفيد المسؤولين عن الإدارة التربوية والمعلم بشكل خاص.

سيكولوجية القيادة للمعلم في القرن الحادي والعشرين

الأستاذ الدكتور/ صالح حسن أحمد عبد العزيز الداهري

ما قبل:

المفهوم العام للقيادة التربوية وأهميتها:

إن لسيكولوجية القيادة التربوية للمعلم اعتماداً على توافر الأجواء النفسية الكبيرة التي يجب أن تكون معبرة عن حياة المعلم الذي يعتبر الشمعة التي تحترق لتضيء الدرب للآخرين من المجتمع.

ويستقيم أمر أي مجتمع منظم إلا إذا توافر له أمران: الأمر الأول: أن تكامل جهود أفراده فلا ينقصه مجهود في جانب من جوانب حياته وإنما يكمل جهود أفراده فلا ينقصه مجهود في جانب من جوانب الجماعات الأخرى والأفراد الآخرين، وبذلك تتكامل كل الجهود في سبيل انتظام المجتمع(١).

والثاني: أن توجه هذه الجهود المتكاملة بحيث تواجه مجتمعه مشكلات المجتمع فتشير بها إلى الحل وتدفع المجتمع نحو تحقيق أهدافه وبدون أن تتكامل جهود الأفراد ويحسن توجيهها لا يمكن أن ينظم المجتمع ويستمر انتظامه أو يحقق أهدافه أو يتقدم.

وكل من تكامل الجهود وتوجيهها لا يمكن أن يتم إلا بوجود قيادة في المجتمع مبنية على سيكولوجية معينة تعبر عن حقيقة المجتمع كله وبما فيها قيادة المجتمع والمعلم على رأسها، وكما قال الشاعر:

قم للمعلم وَفِّه التبجيلا   كاد المعلم أن يكون رسولاً

---

(١) محيي الدين حسين ١٩٩٢، ص٧٠.

إن الفـــرقة الموسيقية لا يمكن أن تعزف سيمفونية جميلة إلا إذا تكاملت الأصـــوات الخارجية من آلاتها المختلفة، وكل نغم يشذ عن هذا التكامل فهو نشاز يسيء إلى الإيقاع كله ولكي تتكامل الأصوات لابد من قائد للفرقة وإلا اختلط حابل الأنغام بنابلها وانفرط عقد المعزوفة المرتقبة، ومن ثم فلا يصلح مجـــتمع أو ينتظم إلا بوجود قيادة تكيف بقيادة المدير لمدرسته ولطلابه بشكل خاص.

إذن فـــلا قيادة إذا تصدر الجهال، أبو بعبارة أخرى أن القائد له شروطه الـــتي مـــن أهمها العلم بالمشكلات والحلول والحقائق والاتجاهات والأهداف ومـــن أولى بهذا قله من المعلمين وعملهم تحصيل المعرفة والخبرة ومساعدة الـــناس على تحصيلها أي قيادتهم نحو النمو لتحقيق فوائد النمو وأهمها سعادة الفرد وتماسك الجماعة ورقيها.

وفـــي المجـــتمعات البشرية لا يستقيم أمر كل إنسان بمفرده، ولا يستقيم أمـــر الجماعـــة إلا عـــن طريق التعاون، أما العزلة، والانفراد، والاستئثار، والانطـــواء، وما ينفق عليها كلها ضمن أضداد المجتمع والاجتماع وما إليها، وكـــل شيء يعمله الإنسان منفرداً يمكن أن يتم بشكل أحسن في ظل التعاون مع الغير.

وفـــي الـــتعاون تكـــامل للجهود كما أن من مقتضياته وجود قيادة تنشئ الجهـــود المتعاونة وتكامل بينها وتوجهها نحو الأهداف المشتركة، وفي مثل هـــذا المجـــتمع المتعاون أفراده المتكاملة جهوده المستنيرة قيادته، يجد الفرد آمـــنة وطمأنينته ويستقر وضعه وهذه هي أسس سعادته التي لا تتحقق إلا في إطـــار الانـــتظام القائم على التنسيق والتعامل المستند إلى الحركة الديناميكية

التي لا توجد إلا في مجال القيادة الرشيدة المرنة، والتبعية، والبصيرة المقتنعة[1].

وقد تبدو مفاهيم التعاون والتوجيه جميلة وجذابة كما تبدو من مسلمات أي فكر غير مريض ومع ذلك فالتأمل يمكن أن يقتنع الإنسان أنها من أصعب الأمور وأقلها ظهوراً في سلوك كثير من الناس وإنما حيث توجد لا يمكن أن تعتمد على اقتناع الفرد أو فكره فقط وإنما تحتاج إلى ديناميكية معينة في الجماعة وسيكولوجية معينة تدفع إلى التعاون وقبول التوجيه كجزء من العملية الاجتماعية التي تأخذ الفرد في غمارها شاعراً أو غير شاعر وكلما كان شعوره بهذه الديناميكية الاجتماعية وبأنه مأخوذ بها أكبر كان تعاونه أصدق وأجرى وكلما قبل ضغط هذه الديناميكية الاجتماعية السيكولوجية على سلوكه كان تعاونه أسهل وأحسن والتعاون والتوجيه من أصعب الأمور وقد تكون في مجتمعات معينة من أندرها لعدة أسباب:

السبب الأول: أن معظم الناس لا يعرفون كيف يتعاونون ولا شك أن العمل مع الآخرين مهارة من المهارات الصعبة وسلوك غير سهل لأن احتكاك الناس بعضهم ببعض ومرافقتهم بعضهم لبعض تحتاج إلى مهارة تفوق المهارة ا للازم؛ لتفادي احتكاك الأجسام المادية والصلبة.

السبب الثاني: أن أغلبية الناس لا يعرفون أنهم يجب أن يتعاونون وأن التعاون أضحى لمصالحهم الخاصة وان هذه المصالح الخاصة أسهل تحققاً إذا وقعت في إطار مصالح مشتركة يتعاون الجميع في العمل لها ومشاركة عائدها.

---

(١) سعد عبد الرحمن، ١٩٩٧، ص٨٠.

السبب الثالث: أن معظم الناس لا يكادون يرون إلا مصالحهم الخاصة ولا يكادون يعرفون إن لهم مصالح لا تتجزأ عن مصالح الآخرين ولا يستطيعون رؤية أنفسهم في إطار مجتمع هم جزء منه ولا ينتبهون إلى مسئوليتهم من المجتمع ومصالحه.

السبب الرابع: أن معظم الناس يرون في العمل الفردي سهولة وحرية في العمل التعاوني صعوبة وتقيداً ومن ثم فهم لا يرغبون في التعاون ويرفضونه، وكل النظريات العامة هي أن التعاون ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة لغايات أساسية هي[1]:

أ- أن التعاون يؤدي إلى نمو الفرد.

ب- أنه يؤدي إلى إتقان الأشياء.

ج- أنه يحقق غايات جماعية هي في الأهمية فوق الغايات الفردية.

د- إذا كان الأمر متعلقاً بإيجاد مجال اجتماعي ديناميكي سيكولوجي للتعاون والتوجه في كل موقف من مواقف الحياة. وكان لابد من قائد في كل موقف اجتماعي ينسق الجهود ويوجهها ويخلق المجال الديناميكي الذي تم العمل الجماعي في إطاره.

المعلم والقيادة التربوية:

مع ذلك فهناك دائماً مشكلة اختيار القائد في المواقف المختلفة وبعض المواقف الخاصة أو الضيقة لا يخضع اختيار القائد التربوي فيها إلا إلى طبيعة الموقف والبشر الموجودين فيه وكان المواقف الاجتماعية العامة حيث

---

(١) جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري، ١٩٩٢، ص٦١.

تـتعدد أنــواع الناس يكون اختيار القائد أمراً صعباً ويكون من طبائع بعض الشخصــيات وبعـض الفـئات أن تقوم بدور القيادة إذ يكون قيامها أنسب أو أسهل أو أنفع مع غيرها. ومن هنا تأتي أهمية المعلمين كقادة:

أولاً: فــي المواقــف الطــبيعية الخاصــة الــتي يوجدون فيها بحكم عملهم كالصفوف والمدارس.

ثانيــاً: فــي المواقــف الاجـتماعية العامة كمواقف الحياة اليومية في البيئة والمواقف القومية العامة على مستوى الأمة.

وليــس معنى هذا أننا نريد أن نقول أن المعلمين وحدهم هم أهل القيادة وأن القيــادة لا تصــلح إلا بهــم على سبيل الاحتكار، ولكن المقصود هو أن المعــلمين يتمتعون ببعض المميزات التي تجعل قيادتكم من طبائع الأشياء في البيئات والمجتمعات ولبيان ذلك تشير إلى الاعتبارات الآتية:

أولاً: أن المعــلمين يضــمنون فيمــا بينهم كافة التخصصات العلمية والفنية الموجــودة في الحياة العامة فما من مشكلة اجتماعية إلا وأساسها العلمي والاجتماعي عند بعضهم يحكم دراساتهم المتنوعة.

ثانيــاً: أنهم بحكم تخصصهم يتقنون أو مفروض أنهم يتقنون عمليات التوجيه والإرشاد والقيادة والإقناع والتنظيم فهذا فنهم.

ثالثاً: انهم متغلغلون في أرض الوطن بعيدها وقريبها عامرها ولو أنها ليست عامــرة الآن وغامرها مدنها وقراها حضرها وباديتها المختلفة بحيث لا يوجد طبيباً أم محام أو مهندس يوجد معلم بالضرورة.

رابعــاً: أن علاقــاتهم متصلة بجميع الناس بلا استثناء فلا توجد أسرة في اية بيئة ألا والمعلم جزء مكمل لحياتها عن طريق معالجته لأولادها وبناتها

بالتربية والتعليم وما من فرد إلا وله معلم والمعلم فني أو أخصائي كل الناس زبائنه يحتكون به يومياً على حين أن الطبيب لا يتصل إلا بأحد المرضى والمهندس لا يتصل إلا بأحد مهن أصحاب الثروة والمحامي لا يتصل إلا بآحاد من أصحاب القضايا ولكل من هؤلاء محام أو طبيب أو مهندس أما عامة الناس على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية ومستوياتهم الاقتصادية فلهم علاقات بأكثر من معلم وكل معلم يعتبر زبائنه أو عملاءه بالآلاف فالمعلم بحكم عمله ومهنته وتخصصه واتصالاته وعلاقاته قائد بالطبيعة أو مستعد للقيادة بالطبيعة أو أن الظروف من حوله تهيئ له فرص القيادة بالطبيعة وهذا من طبائع الأشياء فنحن نرى أن أسلاف المعلمين في المهنة كانوا دائماً قيادة مجتمعاتهم لقد كان الكهنة قادة وشعوبهم في العصور القديمة ولم تكن هناك قيادة غيرهم، وكانوا القساوسة والعلماء ومشايخ الطرق الصوفية قادة شعوبهم في الغرب والشرق في العصور الوسطى ولم تكون هناك قيادة غيرهم بل لقد كان القادة والحكام يلجئون إلى أولئك وهؤلاء لضبط الناس وتوجيه الناس وقيادة الناس وضمان طاعة الناس ولم يكن كذلك لمكانة هؤلاء القادة من الدين فحسب ولكنه كان كذلك لصلات هؤلاء القادة باليأس في حياتهم اليومية على المستوى الجماعي والفردي مما كان أحد في المجتمعات يقابل الناس إذا أصبحوا أو أمسوا وإذا اصطلحوا وإذا شبعوا أو جاعوا أو تخاصموا إلا هؤلاء القادة من المعلمين وفي العصور الحديثة لا يكاد يملك هذا الاتصال الوثيق من الناس إلا المعلمون فهم قادة الأجيال الصاعدة بحكم المهنة وقادة البيئات والمجتمعات بحكم التغلغل والصلة المباشرة. وبحكم الساعات السيكولوجية التي يعيشونها

مع كافة طبقات المجتمع ومن هنا جاءت مهمة سيكولوجية القيادة للمعلم في كافة مجالات الحياة العلمية والمجتمعية.

أهمية البحث والحاجة إليه:

تكمن أهمية هذا البحث في التعرف على سيكولوجية القيادة التربوية للمعلم خاصة في القرن الحادي والعشرين في هذا العصر المليء بالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي جعل المعلم في سلم اجتماعي يختلف عن السلم الاجتماعي في العصور القديمة السابقة وأهمية تلك القيادة للمعلم يشكل ويضمن مسؤولية تجاه المدرسة والجيل والمجتمع بشكل عام، فالذي يقرر قيادة المعلم ليس مركزه في المرتبة الأولى ولكن حاجة المجتمع إلى قائد وبحثه عن القائد وسهولة قبوله لقيادة المعلم.

فالمجتمعات الحديثة مجتمعات شعبية أو ديمقراطية ومن سمات المجتمع الديمقراطي أن يكون لكل فرد وزنه وله رأيه ومن حقه ومن واجبه معاً أن يشارك في الأمور العامة ولكن لا يستغني تنفيذ المجتمع الديمقراطي عن أن يكون قيادة تعزز وتنسب وتشرح وتفسير وتتلقى آراء الجمهور واتجاهاته وجمهور فاهم ومستثير يتابع ولكن عن فهم واقتناع أو يعارض ولكن عن بينة وفهم ومع أن القيادة في هذا المجتمع على مستويات فأنها من ألزم الضرورات لانتظامه(1).

والمجتمعات الحديثة معقدة أشد التعقيد لا يستطيع المواطن العادي أن يحيط فيها بكل شيء أو مسألة أو اتجاه أو هدف فهماً أو علماً، من ثم فالأمر فيها لا يستغني عن قيادات تشرح وتفسر.

---

(1) مصطفى تركي، ١٩٩٨، ص٢٠.

والمجتمعات الحديثة ذات نظم معقدة بحيث بعدت المسافة وكادت تنقطع الصلة المباشرة بين الحكام والمحكومين ووقفت بينهم النظم والدواوين والقوانين واللوائح والسياسات ولابد في هذه الحالة من صف ثان من القيادة تقوم في مثل هذا المجتمع مقام الحاشية من المتن والمبلغ من الإمام.

ففي مثل هذه المجتمعات لم يعد الأمر يستقيم من غير قائد بشروط:

الأول: أن يكون قائداً على علم.

الثاني: أن يكون قائد يملك من القيادة.

الثالث: أن يكون قائد مشبعاً بروح خدمة الجماعة ملتزماً باتجاهاتها وأهدافها عالماً بها.

الرابع: أن يكون قائداً يسهل عليه الاتصال بالناس ويسهل على الناس والاتصال به.

الخامس: أن يكون قائداً هو محل ثقة الناس وأهلاً لقبولهم قيادته للناس وأن تكون ظروف عمله تشمل عليه أما أن تكون قيادته غير مباشرة وغير مفروضة بل تأتي في سياق عمله الطبيعي.

وكل هذه الشروط تشير بوضوح إلى أن المعلمين هم القادة الطبيعيين للجماعات التي يقومون بالتعليم فيها، ومع هذا فليس معنى هذا أننا نريد أن يحتكر المعلمون قيادة المجتمع، فالمجتمعات الحديثة مجتمعات مفتوحة لا يقبل الاحتكار ولكن معناه أنهم مؤهلون اكثر من غيرهم وليس معناه أيضاً أن المعلمين كلهم يصلحون للقيادة. ولكن معناه أن من يصلح منهم يكون أقدر على القيام بدوره القيادي من غيره من أصحاب المهن الأخرى. وليس معناه

أن نفــرض عــلى كل معلم أن يكون قائداً. ومع هذا يريد الباحث أن يتطرق إلى أمرين مهمين هما:

الأول: أنــه فــي حالة تساوي كل الظروف الأخرى، فالعلم يكون بحكم عمله وبحكــم عــلمه وبحكــم مركزه من المجتمع جغرافياً أو أدبياً أقدر على القيادة وأنسب من غيره من أصحاب المهن الأخرى.

الــثاني: أن القيادة جزء من التعليم فهي جزء من مهنة المعلم قد يكون غيره فــي مجــال القيادة متطوعاً أو هاوياً ولكنه بحكم عمله يقوم بجزء من واجــبه عــندما يقــوم بدور القائد كما أنه يكون قائداً بحكم دراسته لفن التأثير التربوي في الناس.

الميادين الحديثة للقيادة التربوية للمعلم في المجتمع الجديد:

عــندما نقــول أن شخصاً ما يقوم بمهمة القيادة التربوية فإن هذا يستلزم منه أن يزود العاملين معه بثلاث أمور:

الأمر الأول: الإلهام فعليه أن يوقد فيهم جذوة النشاط والرغبة في التعاون في العمــل الــذي هــم بصدده أو في تحقيق الهدف الذي اتفقوا على وجاهته.

الأمر الثاني: التبصر بطبيعة العمل أو المواقف وإمكانية ومزالقه واحتمالات النجاح أو الفشل فيه والجهات التي يمكن أن يأتي فيها هذا أو ذاك.

الأمــر الــثالث: الحماســة وهــي القوة الدافعة على مضاعفة الجهد وتأكيد الإخــلاص في العمل والعزم والتصميم على إنجازه والولاء للهدف بحيــث يتم الوصول إليه وتوافر هذه الأمور الثلاث هو الفرق بين

الجماعـــة الـــتي يكون لها قائد والجماعة التي يعمل فيها كل إنسان بمفـــرده ودرجة توافرها هي التي تفرق بين القادة من حيث الكفاية والتأثير.

هناك أربع ميادين أساسية لقيادة المعلم منها[1]:

١- دوره القيادي في تلاميذه كمعلم ومربي.

٢- دوره القيـــادي فـــي البيـــئة كعامل في مستوى المهنة ومستوى الخدمة التعليمية.

٣- دوره القيادي في البيئة كعامل في رفع مستوى المعيشة في البيئة.

٤- دوره القيادي كمواطن في الأمة كعامل في تحقيق أهدافها ورفع مستوى الحياة فيها.

أولاً: المعلم كقائد سيكولوجي وتربوي لتلاميذه:

لا يقتصـــر عمـــل المعلم بين تلاميذه على مجرد مساعدتهم في تحصيل المعـــرفة لـــم يزد عن أن يكون كتاباً ناطقاً أو حاشية على كتاب بيد التلاميذ، وليس مهمة المعلم مجرد الحصول على درجة النجاح من قبل الطلبة، فمهمة المعلم مهمة سيكولوجية وتربوية فمهمته هي أن ينمي شخصية التلاميذ بجميع جوانـــبها عن الناحية العلمية والأخلاقية والسلوكية حتى يصنع منه أنساناً له القـــدرة عـــلى سير أغوار الحياة كما يجب. ومن هنا يأتي دور المعلم كقائد لـــتلاميذه ما دامت مهنته هي التأثير فيهم وتنمية شخصياتهم ويكسبهم التبصر والتفتح ويلهمهم القدرة على معرفة الحياة كما يجب.

---

(١) أبوالفتوح رضوان، ١٩٦٨، ص٧٥.

وكما يجب على القائد الناجح أن يبدأ عمله في القيادة بأن يرى الذين يريد أن يقودهم حتى يعرف من أي الأبواب يستطيع أن يدخل إليه. فأول واجب ووظيفة للمعلم أن يدرس تلاميذه ليقف على ميولهم وقدراتهم وما يسروا له من أعمال ونشاط وهكذا يعرف نقاط الضعف ونقاط القوة في نفس كل منهم، فالواجب القيادي الثاني هو أن يساعد التلميذ على أن يكشف لنفسه ميول نفسه وثروات نفسه وما يسرته له هذه النفس من دروب العمل، ومن هنا تكن سيكولوجية المعلم كقائد يبنى تلاميذه ومجتمعه المدرسي(١).

وهنا ينتهي عمل المعلم كقائد لتلاميذه فلا يدخل فيه تزويدهم بالمعلومات والحقائق فهذا هو علمه كمعلم أولاً ثم أنه أقل مسؤوليات المعلم أهمية على غيرها ما هو معروف فنتائج المعلم في الخطوات السابقة إثارة جذوة نشاط التلميذ فذهب هو يطلب الحقيقة والمعرفة يستوضح المواقف ويحل المشكلات فعليه أن يجمع بين المادة العلمية والحياة الاجتماعية وهنا ينقلب المعلم إلى قائد أيضاً لأنه لن يكون ملقناً ببغاوياً ولكن مقداراً للمعلومات، ومرشداً في طريقة الوصول إليها من وظائفها وموجهاً في أمر استخدامها استخداماً وظيفياً في مواجهة المواقف التعليمية.

ولعل أكبر فشل مُنيت به التربية ومني به المعلمون كان فشلهم في ميدان التربية الخلقية لأنها أمر لا ينفع فيه القول ولكن العمل وهيهات أن يأتي عمل من كلام وإنما ينقلب هذا الفشل إلى نجاح يوم ينقلب المعلم فيه من معلم إلى قائد ورائد والقائد لا يكون قائد إلا في موقف يهمه ويجمع مريديه وفي داخل الموقف تكون القيادة بالتصرف والقدوة ومناقشة القيم المتعارضة

---

(١) أبو الفتوح رضوان، ١٩٩٨، ص٨٠.

والاختيار من بينها لأحسن ما يواجه به الموقف ولا أخلاق بلا حرية اختيار بين عدد من أنماط السلوك ويرفض الإنسان بعضها بمحض إرادته و بعضها الآخر مضحياً بشيء من اللذة أو النفع الذاتي أو المصلحة السريعة في سبيل لذة دفع ومصلحة أو دوم وأبقى. ويكون تفكير المعلم والقائد ووزنه للنتائج وسلوكه باختيار قدرته هي الدرس الأخلاقي الذي يعطيه لتلاميذه عن طريق القيادة والزيادة والتوجيه لا عن طريق الكلام.

ويكفي هذا الذي تقدم لبيان الفرق بين المعلم وبين القائد وبيان كيف يكون المعلم قائداً بل أنه يكفي لبيان أن المعلم لكي يؤدي وظيفته يجب أن يوقن أنه قائداً لتلاميذه ورائد لهم بل وفيما تقدم إشارات للأسباب الحقيقة في فشل التربية والتعليم وتفاهة أثرها في المجتمع بالقياس إلى ما ينفق عليها من أموال. العلة هنا كلها في أن المعلم مُنع بأن يكون معلماً يشرح العلم ويزودنا بالحقائق. وأكاد أزعم أن الباب الحقيقي لإصلاح التربية وضمانة تأثيرها في المجتمع هو تغير طبيعة المعلم من التلقي إلى القيادة بين التلاميذ على نحو ما سبق بيانه والقيادة على كل حال فن ولكل فنان أسلوبه ولكن الخطوة الأولى أن يعرف مقدماً أنه فنان وأن يتقن صنعته.

ثانياً: المعلم كقائد في ميدان المهنة ومربي في آن واحد:

تعتبر العملية التربوية ميدان يدار على طريقة خاصة ومي أن العملية التربوية تتكون من إداريين ومديرين ومفتشين يرسمون ويحددون الأهداف ويقيمون البرامج ويلحقون القرارات ويقررون أدوات التعليم والمناهج ويقومون القائد التعليمي ولكن كل هؤلاء الإداريون يعبرون عن العملية التربوية بل هناك معلمون ينفذون ما يؤمرون به وهم في هذا التنفيذ

يمارسون التعليم ويعالجون التلاميذ ويعانون المعرفة وتوصيلها ويقفون على الثغرات والخلل ولكن لا حق لهم في إبداء الرأي أو تقرير ما يصلح المعوج من الأمر فهم المنتجون ولكن لا صوت لهم في عملية الإنتاج وكأنهم ينتجون لحساب غيرهم بل هم كذلك(١).

وقد بدأ هذا يتغير في قليل من الأقطار المتقدمة بعد أن ظهر خطره على التعليم سأل أحد الولاة عمر بن الخطاب عن أمر من أمور الولاية فوقع عمر على سؤاله بقوله:"أن الحاضر يرى ما لا يرى الغائب". فأمر التعليم لا يصلح إلا إذا انتهت فيه سياسة عمر بن الخطاب والحاضر في ميدان التعليم هو المعلم وبعد أن أثبتنا حق خليفتنا عمر في الفكرة تقول أنها هي نفس ما توصلت إليه البلاد المتقدمة في أمر التعليم. هناك قيادة لا خلاف في هذا ولكن القيادة التربوية في المجتمع الديمقراطي والمجتمع العلمي ليست حكراً وإنما هي مشاركة ومقاسمة وحركة دينكاميكية من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل والحاضر فيها له رأي والغائب له رأي وواجب الغائب أن يأخذ برأي الحاضر.

ومن هنا يتضح الدور القيادي للمعلم في ميدان مهنة التعليم وتحسين برامج التعليم سواء أكان ذلك على مستويات الأمة أو على مستوى البيئة التي توجد بها مدرسته فإذا كانت الإدارة التعليمية المركزية القائدة تعزز أهداف التعليم في ضوء سياسة الدولة التي هي قريبة منها فإن لدى بيئته الثانية حق تفسير هذه الأهداف وتكيفيها في ضوء ما يعانيه من الاحتكاك بالبيئة والتلاميذ.

---

(١) عبد الرحمن عدس، محي الدين توق، ١٩٩٤، ص٧٢.

فــإذا كانت الإدارة التعليمية القائدة تقرر أهداف التعليم في ضوء سياسة الدولة التي هي قريبة منها فإن للمعلم في بيئته النائية في تفسير هذه الأهداف وتكيفهــا فــي ضــوء حاجات بيئته بل حقه أن يبدي رأيه في أهداف التعليم العامة في ضوء ما يعانيه الاحتكاك بالبيئة والتلاميذ.

فــإذا كــانت الإدارة التعليمية المركزية بما عندها من علم ومن خبراء ومــن خــبرات محلية وعالمية تصنع المناهج وتفنن المقررات فإن من حق المعــلم أن يمارس حق القيادة ويقترح في ضوء ممارسته الفعلية ما يراه من أوجــه الــتغير والــتعديل في هذه البرامج والمقررات بل من حقه أن يتناول بالــتفكير الــتغير والتعديل في هذه البرامج والمقررات بل من حقه أن يتناول بالــتغير والتــبديل والتحقيق والحذف وبالإضافة في ضوء مقتضيات التنفيذ وكلنا دون أن يخرج عن الإطار العام لما تقره القيادات العليا.

وإذا كــانت الإدارة التعــليمية من حقها أن توجه المعلم في أمر بطريقة الــتي يحســن أن يتبعها في العملية التعليمية ويقرر أي الطرق يناسبها. ومن هــنا يجب على المعلم أن يكون مؤثر من الناحية السيكولوجية والتربوية في المجتمع الذي يحل به وهو مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي ودوره ينحصر بالقدرة على فهم الحياة الاجتماعية وسبر أغوارها بشكل واضح وجيد.

ثالثاً: المعلم له سيكولوجية تؤثر في البيئة كقائد لها:

وقيادة المعلم في البيئة التي يعمل بها من ألزم الضرورات أيضاً وقيادته هنا تقع في ميدانين رئيسين:

الميدان الأول: أن يكون قائداً للبيئة في أمر التربية والتعليم.

الميدان الثاني: أن يكون قائداً للبيئة في أمر رفع مستوى المعيشة العامة فيها.

وعلى أن قيادة المعلمين في هذا الباب لا تقف عند حد أضعف الإيمان بالقلب أو باللسان وإنما يجب أن تتعداه إلى وضع الحلول واقتراح المخارج ووضع المخططات والدعوة والمطالبة الجزئية وتوعية الناس بحاجاتهم التربوية وحاجات أبناءهم بل عليهم في هذا الجانب أن يثيروا الأحكام ويدفعوا إلى التعاون والتضحية الجماعية فقد يقومون بالدعوة إلى التبرع بأرض تقام عليها المدرسة أو مساهمة البيئة في بناء المدارس أو تزويدها ما تحتاج إليه من الأدوات وليس هذا الأمر صادر عن مجرد تقديم المساعدة المالية إلى الدولة فقد تكون الدولة في غير حاجة إلى معونة من الأهالي ولكن مرده الحقيقي هو الغرض من ذلك وقسر الوعي بالتعليم بين جمهور لا يهتم به ولا يعي مزاياه ولا يقبل بإثباته كل دوره وعلاج ذلك أن يشعر كل أب وكل أم وكل أسرة أن المدرسة نابعة من حاجتهم لا مؤسسة مفروضة عليهم[1].

وطبيعة هذا الدور القيادي للمعلمين في مجال التربية التي يعملون فيها يظهر أن هذا النوع من القيادة إنما هو من قبيل القيادة الجماعية للمعلمين لا من قبيل القيادة لكل معلم على حده، وهذا يبرز أهمية نقابات المعلمين ونقاباتهم الفرعية ومجالس الآباء والمعلمين وغير ذلك من المنظمات التي يكون المعلمون طرفاً فيها وعن طريقها يمارسون قيادتهم الجماعية في البيئة.

---

(١) إبراهيم قشقوش، ١٩٨٩، ص٥٢.

رابعاً: المعلم كقيادة بشرية تربوية استثمارية:

نــرى أن المجتمع المنظم ذي السياسة المعقدة والأهداف البعيدة التي لا تخــلو من مغانم للفرد تكاد من البعد ولا يتعلق بها الأمل ومغانم عليه واجبة الأداء والأمــر لا يستقيم إلا بفهم كل الأفراد تعاونهم بل وتضحياتهم والحال أنهــم عاجــزون عن فهم ديناميات هذا المجتمع المقعد فكم في كل مائة من المواطنين الآن يفهمون من تلقاء أنفسهم السياسة الدولية التي تؤثر في حياتهم وكــم منهم يفهم العمليات التجارية التي تقع وراء ما يبيعون وما يشترون وكم مــنهم يفهم الظروف الخاصة بالبطالة والعمالة والطلب والإنتاج والاستهلاك والاستثمار وسعر الفائدة والضرائب.

أن المواطــن الــذي يفهم لماذا يشتري منتجات بلده في خارجه بأقل من ثمــنه داخل بلده أن الأمل في هذه المجتمعات الحديثة لا يستغني عن قيادات تؤثــر فــي الــتعاون والإنــتاج المثمر ومنها قيادات المعلمون وقد تحولت جماعــات المجتمع المنتج إلى جماعات خالية من التفكك معبرة عن التماسك والــتكامل وروابــط هــذا التكامل إنسانية قبل كل شيء تأتي من أثر القيادة والقائدإلىمجموعة المواطنين والذي أريد أن اعبر عنه هنا هو أن المجتمعات الحديــثة قد تحولت من الآلية إلى العضوية وما يستتبعه هذا من التحول من الأشــياء إلى القــوى أي العلاقــة بيــن الأشــياء ومن السكون إلى الحركة الديــناميكية ومــن النمطية إلى التعبير الحر النشيط عن النفس ومن المحتوى إلى الوظيفــة ومــن الشــكل إلى المضمون ومن الأجزاء إلى الكل المتكامل والــتعاون والــتطور والمــرونة ومسايرة الشخصية لمقتضيات ثقافة العصر وحرية التعبير الحقيقية خاصة فيما يخص الناحية التعليمية.

وبديهـــي أنـــه يستحيل على أي مجتمع مهما بلغت درجته من الرقي أن يوفـــر كل هذه الحقائق في كل مواطن مهما رفع سن الالتزام ومهما وفر من وسائل الأعلام ومن ثم يستحيل عليه أن يساير العصر في خصائص الإنسانية والاجـتماعية إلا إذا وجـد فـي كل مجال قادة كل مستويات القيادة المختلفة ومـنها المعـلمون كقادة تربويون وله سيكولوجية خاصة في القيادة التربوية والتنشئة الاجتماعية.

إعداد المعلم للقيادة التربوية والسيكولوجية

يخشـى الـباحث بعد هذا الكلام عن قيادة المعلم في كافة ميادين الحياة المختـلفة أن يتبادر إلى الذهن أن هذه الكفاية القيادية والسيكولوجية أو حتى الوعـي القيادي متلازم مع مهنة التعليم وان كل معلم يريد أن بكون قائداً أو يصلح أن يكون قائداً وصورهم من الأوهام.

أن كل ما يجب أن يوجه أولاً إلى الذين يعدون المعلمين من قبل توجهيه إلى المعـلمين أنفسهم لأي شيء في ميدان التربية والقيادة وما إليها لا يمكن أن يأتي اعتباطاً أو مصادفة أو بحكم الواقع أو تنمية للرغبة الصادقة أو النية الحسـنة وإنما يجب أن يربي المدرس أولاً كقائد تربوي ويدرب كقائد ثم بعد ذلـك يمكـن أن يكـون قائداً تربوياً ناجحاً بالدرجة التي تؤهله لها شخصيته وإعداده وقدرته على الإفادة من إمكانيات هذه الشخصية وجودة هذا الأعداد.

ويـريد الـباحث أن يضـيف هنا أنه لا غنى عن قيادة المعلمين في أي مجتمع ومن ثم فلا هدى عن أن يعدل برنامج إعداد المعلمين وبرامج تدريبهم بحيـث نعدهـم كمعـلمين وكقادة تربويون في نفس الوقت وهناك فرق بين الإعداديـن مـع وجـود عناصر مشتركة كثيرة بينهما ولذلك يجب أن يكون

التعبير هو أن تعدهم إعداداً متكاملة للتعليم والقيادة التربوية جميعاً من النواحي التربوية والسيكولوجية على حين أن الحاصل الآن هو أعدادهم كمعلمين فقط.

وهناك صفات ينبغي أن يوضع برنامج هذا الأعداد بحيث يوفرها من الناحية السيكولوجية والعلمية لقادة المستقبل ويمكن إجمال هذه الصفات بما يلي:-

١- النمو السيكولوجي المستمر لشخصية المعلم بحيث تدون شخصيته مؤثرة وقادرة على التأثير في شخصيات الآخرين.
٢- له علم واسع بالمنهج والبيئة وخبرات واسعة في عملياتهما واتجاهاتهما وأهدافهما تمكن من مواجهة المواقف الجديدة بالفهم والإدراك والحل.
٣- له اتجاه إيجابي متفائل نحو الحياة يرحب بالتغيير العاقل والتطوير الرزين والأفكار الجديدة البناءة المثمرة.
٤- له المهارة في التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات إنسانية سليمة بحقهم عن طريق الاحترام المتبادل والمجاملة الوقورة والترفع في غير غطرسة والتواضع في غير تصاغر.
٥- العلم بالإجراءات الجماعية وفي قيادة الجماعة وصناعة قيادة المناقشة الجماعية.
٦- القدرة على العمل كفرد في جماعة كل أساس المساواة والقيم المتكافئة واحترام آراء الغير والنزول عن رأي الغالبية وقبول التغيير وممارسة نقد الذات والتأدب في نقد الآخرين.

بكل هذه المؤشرات يجب أن يعد المعلم حتى يجمع بين التعليم والقيادة التربوية ويتقن الدورين ويقوم بالواجبين معاً وعلى هذا الأساس يجب أن تغير معاهد أعداد المعلمين برامجها إذا أرادت أن لا تضيع على المجتمع ميزة قيادة المعلمين التربوية في الوطن العربي والعالم.

حدود أو معايير القيادة التربوية للمعلم:

يخشى الباحث أن يظن المعلم بعد أن قرأ من الكلام ما قرأ أن من حقه أن يوجه كما يشاء وأن يؤثر في التلاميذ والناس بما يعتقد هو فيه من المثل والقيم والاتجاهات والسياسات والعقائد مستقلاً عن فكر الجماعة هو هذا يمثل الضلال، أن للقيادة التربوية كأي نشاط بشري آدابها وقوانينها وأخلاقياتها.

إن لدور المعلم في تنشئة الأجيال أثر كبير في تهيئة المجتمع نحو القيم الأخلاقية والتربوية العالية ومهمة هذا المعلم هو أن يوجه النشء ولكن نحو العقائد والمثل والقيم الأخلاقية التي يريد آباؤهم وأمهاتهم أن ينشئوا عليها يوم استأمنوا على فلذات أكبادهم.أن هذا المبدأ هو أول حرف في أبجدية مهنة التعليم. وعلى هذا الأساس تجد أن هناك مؤشرات تحد من واقع المعلم ومعايير تجعل من المعلم جزء من المجتمع ومنها:

١- ماذا لو أن كل معلم آخذ يؤثر على الأطفال بمذهبه وبطريقته الخاصة أي معلم يتبعه التلاميذ وأي معلم لا يتبعه وللتلميذ حوالي عشرة معلمين في السنة الواحدة وهو لا يزال طفلاً لا يملك وسائل الترديح أو التمييز بشكل صحيح.

٢- أن التلميذ ملك للمجتمع وليس ملك للمعلم ولا هو ابنه ومهمة المعلم أن يجعله يلتقي بالمجتمع فأي جهود لتحويله عما يؤمن به المجتمع ويريده

من طرق الحياة هو خيانة للأمانة وخيانة للعلم والقيم الاجتماعية والمثل العليا.

٣- إذا كان للمعلم حق التأثير على التلاميذ لصالح أي فكر أو عقيدة لا يقره المجتمع من الضمان لعدم استغلال هذه الشخصية الفذة صاحبة الحق المطلق في التوجيه بواسطة أي جهة أجنبية أو منحرفة أو على الأصل صاحبة مصلحة دينية أو سياسة أو اقتصادية.

٤- أن المعلم يعالج أطفالاً وهم مهما كبروا ليسوا كفاءة فأي تقيد لهم نحو آراءه الخاصة وهو استغلال لضعفهم وهو عمل غير أخلاقي ولا تربوي.

٥- المعلم يتقاضى مرتبة من المجتمع ومن أولياء الأمور وهم دافعوا الضرائب أو من الأقل أصحاب الثروة ومن حقهم أن يقرروا نوع الخدمة التي يريدونها في مقابل المرتب الذي يدفعونه فحدود القيادة هي الالتزام بقيم الجماعة ومثلها وسياستها واتجاهاتها وأهدافها الأخلاقية مع كامل حق المعلم في النقد وإبراز المشكلات وتبصير الناس فيها ووضعهم في طريق حلها.

وعلى المعلم أن يفرق بين نفسه كمعلم ونفسه كمواطن فهو كمواطن له حق المواطنة وعليه واجبات ونفسه كمعلم تقع عليه مسؤولية تربية الأجيال تربية صالحة معبرة عن واقع الدين والقيم الأخلاقية العليا.

المفاهيم القيادية والمهارات التربوية للمعلم:

لا قيمـــة لتـــلك المـــناهج ولا أثر كبير للنظر الفلسفي لها إلا إذا اقترنت بـــبعض ديـــناميكيات العمـــل التطبيقي فكما أن كل عمل بلا فلسفة هو تخبط أعـــمى فـــإن كل فلسفة بلا تطبيق هي نقطة فارغة وما يريد الباحث أن يقف عـــليه فـــي هـــذا البحث هو بعض المفاهيم القيادية والمهارات الثانوية للمعلم كقائد تربوي ومنها:

أولاً: المعلم أي من القيادة هو[(١)] :

هـــناك نوعـــان من القادة التربويين قائد بالتعين وقائد بالاختيار، والقائد بالـــتعيين هو من تعينه سلطة لذلك ويكون وراءه دائماً سند في هذه السلطة تفرضـــه عـــلى العامـــلين معه والقائد بالاختيار هو من يلتف حوله العاملون ويـــبدون لقيـــادتهم التربوية عرفاً واتقاناً واختياراً فهو بلا سند من سلطة إلا سلطة احترام الناس وثقة الناس به.

والقـــائد بالاخـــتيار أقـــوى وأعز لأن القائد التربوي المعين إذا كان مع القـــانون أو ملائمـــة الشروط الجزئية التي يملك بها النفع والضرر فإن القائد الـــتربوي المخـــتار يملك البراعة والتفوق وسعة الأفق التي تجعله يستند إلى رغبة الناس في الانقياد إلى طواعية واختياره.

والقـــائد بالـــتعيين لا يضمن أبداً أن تنفذ قراراته لأن الناس سيخرجون عـــليها مـــتى أحسوا منه غفلة أو ضعفاً وإذا أطاعوها بنصف قلب ونصف عقـــل وبـــالحد الذي يحثهم غضبه وعقابه، أما القائد التربوي بالاختيار فمعه

(١) أبو الفتوح ، رضوان، ١٩٦٨، ص ٦٩.

رغبة الناس في التعاون وثقتهم برأيه وتلقائيتهم بتنفيذ هذا الرأي بكل قلوبهم وكل عقولهم وهو معهم دائماً.

وقد يوجد النوعان معاً في العمل ما أو مؤسسة ما، إذا عينت السلطة مديراً أو قائداً ثم كان من الصفات الشخصية والسيكولوجية والكفاية المهنية والنفسية والثقافية ما صرف الناس عنه وما ساعد قائداً أفضل شخصية وأوسع كفاية وثقافة على الظهور واستقطاب ولاء الناس ومع ذلك فليس معنى هذا انه من الضروري أو الحتمي أن يكون لكل عمل قادان على هذا النحو ولا من الصحيح أن يحدث هذا وإن كان الواقع أن يحدث في معظم الأحيان ولكن الأفضل أن يكون القائد المعني من الصفات الشخصية والأخلاقية والفنية والمعرفية بحيث يضمن احترام العاملين معه ورغبتهم في التعاون معه فيكون هو القائد المعين والمختار في وقت معاً وبذلك يعمل بقوتين قوة القانون والسلطة وقوة الجماعة ومتى حدث هذا كان نوعاً ثالثاً من القيادة وهي القيادة المكسوبة وليعلم المعلم أن قيادته لا يمكن أن تكون إلا من النوع الثاني، القيادة المختارة التلقائية التي لا تساندها سلطة إلا سلطة وضع شخصيته في قلوب الناس وعقولها بحيث يقتنعون بأنه أهل الرأي وأهل للحكم وأهل للقيادة ومن ثم فإن قيادة المعلم هي الأقوى والأصح ولكن على المعلم في هذه الحالة أن يكون على بينة من أمره فيستطيع من البصر والعلم ودماثة الخلق والترفع والفهم والرزانة والحكمة والكياسة ممن يعلمهم أصلا للقيادة وليعلم أن كونه معلم لا يضمن له انقياد القيادة له وإنما يجب أن يكون هو ليكسب لنفسه ولمثله ولمهنته ولمجتمعه هذه القيادة وبذلك وحده يستطيع أن يؤدي وظيفته الطبيعية في المجتمع ولتعلم السلطات التربوية ذلك فإذا كانت

تـــريد أن تقدم شيئاً ذا نفع للمجتمع فعليها أن تصطنع العلم والخبرة والبصيرة في إعداد المعلمين حتى يكونوا قادة للمستقبل.

ثانياً: موقف المعلم من الطبيعة الانتقائية للقيادة التربوية

كـــان يجب على المعلم ألا يتوقع حتى وهو في الصف وبين تلاميذه أنه قـــائد بل عليه أن يخلي مكان القيادة لكل صاحب رأي أو صاحب فكرة مؤمناً في بعض المواقف حتى إذا اقتضى الأمر وبهذا تدريب لتلاميذه ومن ثم كان فيه ضمانة استمرار اعتراف الناس بقيادته وتمسكهم بها.

فقيادة المعلم إذن حتى في الصف ومع التلاميذ ليست احتكاراً وإنما هي قيادة مرنة قد يتزحزح هو عنها أحياناً لطالب أو لأي شخص آخر ولكنه يبقى قـــائد تـــربوي بعـــد تغير الموقف وربما كانت هذه المرونة من مداعي تقوية قيادته واستمراريتها.

ثالثاً: موقف المعلم من أنواع القيادات التربوية العامة

هناك ثلاث أنواع من القيادات بصورة عامة :

الأول: القيـــادة الاســـتبدادية، وهـــي الـــتي تستند إلى القوة الغاشمة وتكون العقوبـــات والغطرسة ورفض الشورى والخوف من النقد ورفضه ونـــتيجة هـــذا النوع سيكون اختلال في العمل وضعف في الإنجاز واختفاء الولاء ثم انهيار القيادة.

الـــثاني: القيـــادة الفوضـــوية وهـــي اقتناء القيادة أو عدم ممارستها بضعف شخصية القائد أو لسياسة فلسفة الرفض ونتيجتها انهيار المجتمع.

الثالث: القيادة الديمقراطية: وهي تلك التي يكون فيها القائد فرداً من المجموع أشخصته مواهبه فيغني عن طريق السلطة أو اختاره آخرون وهو يعمل على توثيق الأهداف المشتركة وغني وعن البيان أن المعلم بحكم طبيعته ووظيفته لا يمكن أن يكون إلا من النوع الثالث ولكن هذا ألا يأتي مصادفة ولا يمكن أن يكون المعلم إلا أن يكون شاعراً متصفاً بالصفات التي تضمنه متذكراً دائماً النوعين الأوليين من القيادة حتى لا يتمردوا ولو في بعض خصائصهما وعلى الذين يعدونه أن يفهموا أن الأمر في إعداد المعلم ليس أطرافاً من العلم ونتفاً من المعرفة يحثون بها دماغه في مدرجات الجامعات كغيره من أصحاب العلم أو المهن وإنما الأمر فيه أن المعلم شخصية يجب أن تبنى بخصائص ومميزات لا تحقق إلا في جو وممارسة وبهندسة بشرية تستطيع أن تنسج هذه الشخصية من خيوط عديدة من المفاهيم والمهارات والاتجاهات وأطراق المعارف.

رابعاً: نصيب المعلم من أسرار فن القيادة التربوية:

أن لعوامل النجاح في القيادة التربوية كثيرة ونفس القيادة للمعلم أسرار كثيرة تكتفي بالإشارة إلى أهمها ومنها:

١- إن فاعلية المعلم القائد لا يأتي من الطرق التي يتبعها أو من صفاته الشخصية التي يتميز بها فقط.

ومن هنا وجب على القائد المعلم أن يسأل نفسه دائماً ليس عن سلامة تعرف ما موضوعياً في حد ذاته ولكن عما يمكن أن يفسر به هذا التصرف وفيما يخص طريقة تفكيره وغاياته ونظرته إلى الناس والأشياء.

٢- ليس السلاح الوحيد الذي يستطيع المعلم القائد أن يستخدمه في المواقف القيادية هو المعرفة والاهتمام العلمي الزائد (ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً) صدق الله العظيم. لأن الحكمة هي تمام العلم وقوة توجهه.

٣- روح الفريق العلمي هي سر نجاح المعلم القائد في العملية التربوية.

٤- أن القدرة العاطفية مهمة مثل القدرة العقلية في حالة القائد المعلم والخبرة والعمل والمهارة لكي يصبح منتج ناجح في عمله.

٥- أن الجو الأخلاقي القيمي الذي يتخلل العمل من أهم عوامل النجاح فيجب أن يلتزم القائد المعلم بالقيم الأخلاقية التي تغير سلوكه اليومي سواء كان في المدرسة أو المجتمع المحلي.

الخلاصة:

وخلاصة القول يود الباحث أن يؤكد على أن المعلم الذي يمارس القيادة التربوية الناجحة أياً كان نمطها أو صنفها، يجب أن يتصف بالأخلاق الكريمة الفاضلة والشجاعة التي يستطيع أن يعبر عنها بالجرأة في اتخاذ العملية التربوية الإدارية بشكل عام. وأن يتصف بسيكولوجية تدفعه للعمل مع الجماعة وعدم الخروج عن القيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة في مجتمعه المحلي والمدرسي، فالقائد التربوية كأي قائد له صفاته، وميزاته القيمية، والأخلاقية والتربوية.

وكل ما يريد الباحث هنا قوله في الموضوع هو أن القيادة التربوية بالنسبة للمعلم ليست فرض كفاية ولا عمل إضافي ولا تطوعي ولكنها من صميم عمله ومن طبيعة اختصاصه وهي ليست هواية بالنسبة له ولكنها

احـــتراف وليست نشاط خارجي في البيئة التي يعيش فيها ولكنها عمل يجب أن يمارسه في المدرسة قبل أن يمارسه في خارجها.

ثم هي ليست مهارة عفوية تشترك لاكتساب المعلم نفسه ولكنها جزء من المهـــنة يجب أن تتم كجزء من إعداده العام كمدرس أو معلم. وهذا هو الذي يعطي معاهد وكليات المعلمين صفة مهنية خاصة ويجعل إعدادهم أمراً يجب أن يتم على يد أخصائيين في بيئات خاصة.

هـــذا وأمـــل الباحث كبير جداً بأن تلاحظ السلطات التربوية في مستهل إعدادهـــا للمعـــلم أن تقوم بالإعداد للمعلم وفق المعايير الاجتماعية والثقافية والقيميـــة والأخلاقيـــة التي تساعد على أن يكون المعلم قائداً تربوياً على كل المســـتويات الاجتماعية والمدرسية. سواء كان على مستوى الوطن العرب أو على مستوى العالم بأجمله ولكل نظمه التربوية والإدارية.

والله الموفق

****

المصادر:

١. إبراهيم قشقوش،**سيكولوجية المراهقة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، ١٩٨٩.

٢. إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، **دافعية الإنجاز وقياسها**، القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٩٢.

٣. أبو الفتوح رضوان، ١٩٦٨، كلية التربية للبنات عين شمس، مطبعة الكلية، القاهرة.

٤. جابر عبد الحميد جابر-سليمان الخضري الشيخ، **دراسات نفسية في الشخصية العربية**، عالم الكتب، ١٩٩٢.

٥. رشدي عبده حنين، **بحوث ودراسات في المراهقة**، **الإسكندرية**، دار المطبوعات الجديدة، ١٩٩٣.

٦. سعد عبد الرحمن، **السلوك الإنساني**، الكويت، مكتبة الفلاح، الطبعة الثانية، ١٩٩٧.

٧. صموئيل مقاريوس، **أضواء على المراهق المصري**، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٧.

٨. عبد الرحمن عدس، محي الدين توق، **علم النفس العام**، مكتبة الأقصى، الأردن، الطبعة الثانية، ١٩٨٤.

٩. فاروق عبد الفتاح موسى، **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٣.

١٠. محمد خالد الطحان، **مبادئ الصحة النفسية**، دبي، دار القلم، الطبعة الأولى، ١٩٨٩.

١١.محمد خالد الطحان، **مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء**، ١٩٨٩.

١٢.محمد عثمان نجاتي، **علم النفس في حياتنا اليومية**، الكويت، دار القلم، الطبعة السابعة، ١٩٨٩.

١٣.محمود عبد الحليم حامد منسي، **قراءات في علم النفس**، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ١٩٨٩.

١٤.محمود عبد القادر محمد، **دراستان في دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٧.

١٥.محي الدين حسين، **العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين**، دار المعارف، الطبعة الأولى، ١٩٩٢.

١٦.مختار حمزة، **أسس علم النفس الاجتماعي**، دار المجتمع العربي بجدة، الطبعة الأولى، ١٩٨٩.

١٧.مصطفى تركي، الفرق بين الذكور والإناث الكونية في بعض سمات الشخصية، **مجلة الآداب والتربية**،الكويت١٩٨٩،العدد١.

١٨.مصطفى تركي، مجلة العلوم الاجتماعي، الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف منافسة، **مجلة الاجتماعية**، ١٩٩٨.

١٩.مصطفى فهمي، **في علم النفس**، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٩٠.

20. Hunter, M. (1982). *Mastery Teaching*, El Segundo, Calif; TIP Publication.

21. Johnson, David W. and Johnson, Roger T. (1975). *Learning Together and Alonem Englewood Cliffs*. New Jersey, Prentice-Hall.
22. Jovce, Bruce and Weil, Marsha. 1985. *Models of Teaching, Engelwood Cliffs*, New Jersey, Prentice-Hall.
23. Kazdin, A.E. (1977). *The Token Economy: A review and Evaluation*, New York. Plenum Press.
24. Kemp, Jerrold E. (1985). *The Instructional Design Process*, Harper & Row, New York.
25. Klausmeierm H.J and Harrism C.W. (1966). *Analysis of Concept Learning*, Mew York: Academic Press.
26. Lefcourt, H. (1976). *Locus of Control: Current Trends Trends in Research and Hillsdale*, N.J. Eribaum.
27. Levin J. R. (1981). The Mnemonic 80's Keywords in the Classroom. *Educational Psychologist*, 16, 65-82.
28. Lindgren, H.C. (1980), E*ducational Psychology in the Classroom*. New York, Oxford University Press.
29. Lombert, Cardiner. (1980), *The Psychology of Teaching*, California Brooks/Cole.
30. Novak, Joseph and Gowin, bob D. (1986), *Learning How to Learn. London*. Cambridge University Press.
31. O'leary, K.D. and O'leary, S.G. (3ds) 1977), *Classroom Management*. The Successful Use of Behavior Modification (2nd ed). New York, Pergamon.